

**Tréma****49 | 2018****Le rapport à la littérature des enseignants de français : enjeux et pratiques**

Le rapport à la poésie d'enseignants du secondaire québécois : quelle progression entre les cycles/ degrés ?

Judith Émery-Bruneau

**Édition électronique**URL : <http://journals.openedition.org/trema/4526>

DOI : 10.4000/trema.4526

ISSN : 2107-0997

Éditeur

Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier

Édition imprimée

Date de publication : 1 octobre 2018

Pagination : 29 – 42

ISBN : 979-10-96627-05-9

ISSN : 1167-315X

Référence électronique

Judith Émery-Bruneau, « Le rapport à la poésie d'enseignants du secondaire québécois : quelle progression entre les cycles/degrés ? », *Tréma* [En ligne], 49 | 2018, mis en ligne le 15 octobre 2018, consulté le 02 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/trema/4526> ; DOI : 10.4000/trema.4526

Ce document a été généré automatiquement le 2 mai 2019.

Tréma

Le rapport à la poésie d'enseignants du secondaire québécois : quelle progression entre les cycles/ degrés ?

Judith Émery-Bruneau

- ¹ La poésie a marqué l'histoire de l'enseignement de la littérature par sa présence constante et répandue dans les classes de français depuis le XVII^e siècle (Chervel, 2006). On demandait alors aux élèves de recopier des vers, des quatrains ou des poèmes entiers, sélectionnés comme texte modèle : l'écriture d'imitation était une façon de marquer l'admiration de morceaux choisis parmi les canons littéraires. Puis, l'exercice de la récitation, pour travailler la lecture fluide et la diction, a été une activité scolaire qui s'est imposée vers la fin du XIX^e siècle puisque, comme l'a souligné Chervel (2006), on considérait que « la poésie [était] faite pour être apprise par cœur » (p. 485) et pour être admirée. Pratique encore présente dans les classes françaises, entre autres, la récitation est en revanche en voie d'extinction dans les classes québécoises, ne faisant plus partie des programmes du secondaire des 40 dernières années (Émery-Bruneau et Brunel, 2017). Troisième grande couche de sédimentation¹ marquant les pratiques d'enseignement de la poésie : la lecture expliquée et l'analyse littéraire, pratiques d'écriture permettant de rendre compte de sa compréhension des textes et de développer ses habiletés rhétoriques. Mais qu'en est-il aujourd'hui des pratiques d'enseignement de la poésie ? Peut-on confirmer, à l'instar de Dufays, Lisse et Meurée (2009, p.76), que trop souvent, la poésie est abordée « tantôt de manière techniciste, tantôt à l'inverse sans aucune méthode » (p. 76) ? Alors que la poésie n'a cessé d'évoluer au cours de l'histoire de la littérature, les pratiques d'enseignement se sont-elles sédimentées, voire cristallisées, ou se sont-elles adaptées aux transformations des genres poétiques et de la didactique du français ?

I. L'enseignement de la poésie au secondaire québécois

- 2 Les textes de genre poétique doivent être enseignés pendant les cinq années du secondaire québécois (contrairement, par exemple, au conte prescrit spécifiquement pour la 3^e, ou au théâtre seulement étudié en 4^e année du secondaire). En effet, dans la *Progression des apprentissages*, la poésie est présente à tous cycles et degrés (MELS, 2011, pp. 37-42), comme dans les programmes des 40 dernières années d'ailleurs. Les genres prescrits² pour développer des compétences lectorales, scripturales ou d'écoute sont les suivants : poèmes ludiques (1^{re}), poèmes à trame descriptive ou narrative (1^{re} et 2^e), chansons et poèmes lyriques (3^e et 4^e), slam (4^e), poèmes engagés (4^e et 5^e) et poèmes classiques ou modernes (5^e). Or, malgré la part minimale accordée à la poésie en classe (Duval, 2004, p. 42) par rapport aux autres objets, et puisque les enseignants se disent peu à l'aise avec ce genre (Duval et Turcotte, 2007), quels sont les objets enseignés en poésie au secondaire québécois ? Et comment les enseignants les appréhendent-ils didactiquement ? S'agit-il d'étudier les règles de versification ? D'apprécier des poètes classiques ? D'expérimenter la création littéraire ? D'écouter des chansons ? Et selon quelle progression la poésie est-elle enseignée d'un cycle/degré à l'autre ?
- 3 Commune à toutes les années de scolarisation, la poésie présente un angle d'analyse indéniable pour comprendre la progression des objets enseignés, soit le « découpage et l'ordonnancement des contenus en fonction du développement des élèves qui dépend à son tour de l'enseignement » (Thénevez-Christen, 2014, p. 40). Avant d'étudier les pratiques effectives d'enseignement de la poésie, nous nous sommes donc intéressés au rapport à la poésie des enseignants de français du secondaire afin de mieux connaître leurs conceptions de la poésie, les finalités d'enseignement qu'ils y associent, ainsi que les objets et corpus qu'ils privilégient lorsqu'ils mettent en place des séquences ou des séances de poésie.
- 4 Si, en didactique, quelques chercheurs se sont intéressés à la poésie comme genre facilitant le développement des sujets lecteurs (Brillant-Rannou, 2010, 2016 ; Favriaud *et al*, 2011), permettant de travailler la langue du dire-lire-écrire (Favriaud, Vinsonneau et Poletto, 2017) ou articulant l'oral à l'écrit (Émery-Bruneau et Brunel, 2016), aucune recherche n'a encore porté sur l'enseignement de la poésie sous l'angle de la progression. Pourtant, Nonnon (2010) a montré que l'étude de la progression est une question clé de la didactique, influencée notamment par les transformations des conditions de scolarisation, le statut des savoirs et les pratiques des enseignants. Notre recherche³ contribue donc à la réflexion sur cette question centrale pour la didactique.

II. Cadre conceptuel : la poésie et le rapport à la poésie

- 5 La poésie est un phénomène social empreint d'une fonction esthétique (Jakobson, 1977), un lieu de reconnaissance personnel et commun (Favriaud et Vinsonneau, 2010 ; Marcotte 2005), un lieu de patrimoine, vecteur de la manifestation de la mémoire d'un langage (Larraburu Bédouret 2010), un espace salvateur des consciences (Siméon, 2015 ; Bonnefoy, 1998). Mais la poésie n'est pas qu'un travail sur le langage, n'est pas caractérisée que par sa dimension formelle, n'est pas que construction historique ou sociale, elle n'est pas que

mise en scène de l'expérience humaine ; « elle est avant tout une « matière-émotion », une émotion faite langue, un condensé de lyrisme et de matérialisme, d'expérience humaine et de travail langagier » (Dufays, Lisse et Meurée 2009, p. 77). En effet, la poésie est « l'aventure d'un sujet engagé tout entier dans une traversée du monde et du langage » (Collot 2005, p. 155) : la poésie renvoie donc aux expériences poétiques diversifiées d'un sujet (Brillant-Rannou 2010).

- 6 Notre réflexion sur la poésie et son enseignement est ancrée dans une perspective didactique. Nous considérons que la poésie est un hypergenre textuel qui se subdivise en différents genres (ex. : haïku, sonnet, chanson engagée) auxquels sont rattachées des caractéristiques spécifiques (ex. : rimes croisées, alexandrin, refrain, procédés de modalisation), lesquelles deviennent, une fois didactisées, des objets d'enseignement. Les textes littéraires poétiques permettent « en tant qu'art du verbe [...] [d']explor[r] les possibilités de dire le monde, de le représenter et même de le reconstruire par le langage » (Simard, 1997, p. 56). Par conséquent, s'intéresser à l'enseignement de la poésie oblige à prendre en compte les genres textuels poétiques (écrits ou oraux), les pratiques langagières (de lecture, d'écriture et d'oralité) métatextuelles et hypertextuelles, les objets d'enseignement liés à ces genres et pratiques langagières (ex. : formes fixes, performance poétique, analyse littéraire) ainsi que les expériences poétiques des sujets (enseignants et élèves).
- 7 Pour comprendre comment un sujet conceptualise la poésie, se la représente, l'expérimente, est transformé par la poésie, nous pouvons penser le sujet dans son rapport à l'objet. Contrairement au rapport à la lecture littéraire, qui permet d'étudier les conceptions et les pratiques d'un sujet à l'égard d'une pratique langagière (la lecture littéraire) (Émery-Bruneau, 2010) ou, plus largement, au rapport à la littérature, qui renvoie aux conceptions de la littérature en tant qu'objet et de l'ensemble des pratiques langagières (ex. : écriture créative, analyse littéraire) et de notions littéraires qui y renvoie (ex. : type de narrateur dans le récit ou roman, rôle des didascalies dans une pièce de théâtre, courants littéraires) (Émery-Bruneau, 2014), le rapport à la poésie des enseignants renvoie précisément aux conceptions personnelles et didactiques d'un sujet pour l'objet d'enseignement poésie, aux genres poétiques et pratiques sociales et langagières qui s'y rattachent (ex. : performances poétiques slamées, écriture d'un sonnet, émotion poétique émergeant de la lecture d'un poème), ainsi qu'à la manière dont l'expérience poétique est vécue et mise à distance – par soi, ses amis, collègues ou élèves – par ce sujet. Ces dimensions épistémiques, sociales, praxéologiques et subjectives permettent donc de cerner le rapport à la poésie du sujet.

III. Méthodologie

- 8 Cette recherche descriptive s'inscrit dans le paradigme interprétatif et se situe au carrefour de courants de recherche récents en didactique, croisant la description des objets enseignés et leur progression, les conceptions des enseignants quant aux objets d'enseignement ainsi que l'observation des pratiques d'enseignement. Parmi tous les genres enseignés dans la classe de français (Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal, 2015), nous avons privilégié l'étude du rapport des enseignants à la poésie, car cet objet d'enseignement permet la comparaison des logiques de progressions de son enseignement sur les cinq années du secondaire québécois.

- 9 L'échantillon est constitué de 20 enseignants de français du secondaire, répartis sur les deux cycles et cinq degrés, travaillant dans différentes écoles québécoises (urbaines/rurales) et dans différents contextes (classes ordinaires/enrichies). Nous avons travaillé avec l'échantillon de convenance suivant, lequel montre que nous avons interrogé un nombre équivalent d'enseignants pour chaque degré :

Tableau 1 : échantillon de l'étude de cas⁴

Tableau 1 : échantillon de l'étude de cas

Cycles	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
Degrés scolaires	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
Nombre d'enseignants ⁴	5	2	5	4	4

- 10 Nous avons travaillé à partir d'un échantillon ciblé stratifié (Patton, 1990) pour faciliter les comparaisons. Comme dans toutes les études de cas qui ont eu recours à ce type de méthodologie pour travailler sur le « rapport à » (dont Blaser, 2009 ; Émery-Bruneau 2010, 2014, 2016 ; Falardeau et Simard 2011), il est préférable de travailler sur un échantillon restreint afin d'effectuer une analyse fine des conceptions des enseignants, ce qui permet de comprendre de façon plus approfondie les pratiques d'enseignement qui s'y rattachent (Émery-Bruneau 2010).
- 11 Pour obtenir nos données, nous avons réalisé un entretien individuel semi-dirigé (durée moyenne d'une heure) préalable à la séquence d'enseignement de la poésie que nous avons ensuite filmée⁵, ce qui nous a permis de recueillir les conceptions de la poésie et de son enseignement (pratiques déclarées), indices du rapport à la poésie des enseignants. Les entretiens ont été transcrits littéralement et ont fait l'objet d'une analyse de contenu (Bardin, 1993). À la suite d'une première analyse à partir de trois entretiens, réalisée dans le but d'obtenir des catégories émergentes, nous avons poursuivi l'analyse avec trois autres entretiens, puis trois autres entretiens, etc., puisqu'à nos premières catégories émergentes, d'autres catégories se sont ajoutées, ont disparu ou se sont modifiées au fil des analyses. Nous avons bonifié à sept reprises la grille d'analyse avant de valider les 80 sous-catégories qu'elle contient, lesquelles s'inscrivent sous 10 catégories englobantes. Une fois la validation des catégories d'analyse terminée, nous avons (ré)analysé l'ensemble des données afin de nous assurer un traitement rigoureux des résultats. Nous présentons ici les résultats en les comparant en fonction des cycles/degrés dans lesquels les enseignants interviennent.

IV. Conceptions personnelles/didactiques de la poésie et progression entre les cycles/degrés

- 12 Les pratiques poétiques personnelles de la majorité des enseignants semblent remonter à leur adolescence, une période où la moitié d'entre eux disent avoir écrit de la poésie lorsqu'ils étaient élèves du secondaire ou cégepiens, mais sans en préciser le contexte (peine d'amour ? réflexion existentielle ?...) ou leur finalité (exprimer leurs émotions ? vivre des expériences ludiques en jouant avec la langue ?...), sinon qu'il s'agissait d'une activité réalisée en contexte extrascolaire. Aujourd'hui, la poésie est pratiquement absente de leur vie personnelle : seuls quatre des 20 enseignants disent lire de la poésie à

l'occasion, dont deux soulignent que cette pratique est loin d'être régulière et qu'elle est surtout liée à leur enseignement. En revanche, la moitié des enseignants interrogés affirment apprécier la poésie sous sa forme orale, soit lorsqu'ils écoutent des chansons francophones ou du slam ; six enseignants ont d'ailleurs mentionné avoir assisté récemment à des joutes de slam. Enfin, deux enseignantes se démarquent dans la mesure où elles vivent des pratiques poétiques dans leur quotidien depuis plusieurs années, étant elles-mêmes poètes et engagées dans des milieux de la poésie : Diane est slameuse depuis 10 ans en plus d'être responsable d'une équipe nationale de slam depuis quelques années et Quianna a publié un recueil de haïkus, a fait partie de collectifs d'écriture de haïkus, dirige un *Groupe Haïku* et travaille pour une revue française de poésie. Mais comment ces pratiques poétiques personnelles ont-elles teinté leur façon de concevoir la poésie et de l'enseigner ?

IV. 1 Conceptions personnelles de la poésie

- 13 Nous avons observé des variantes quant aux conceptions de la poésie qu'ont les enseignants selon le cycle/degré où ils enseignent, ce qui nous a menées à comprendre leurs finalités didactiques en fonction de leurs conceptions personnelles.
- 14 Après les avoir interrogés sur ce que la poésie signifie pour eux, nous leur avons demandé de synthétiser leurs propos en nommant cinq expressions ou mots-clés renvoyant aux descriptions qu'ils avaient faites de la poésie, ce qui nous a d'abord permis de dégager un point de vue macro de leurs conceptions. Certains mots-clés reviennent, peu importe les cycles/degrés, notamment ceux qui renvoient à la forme et à la structure, aux figures de style, aux émotions exprimées ou ressenties à travers les poèmes ainsi qu'à la dimension artistique de la langue. Les enseignants du 2^e cycle associent en outre la poésie à un travail d'interprétation, entre autres à l'aide des champs lexicaux, des thèmes, des symboles ou du lexique (termes, vocabulaire), une opération de lecture littéraire qui n'a pas été explicitement nommée par les enseignants du 1^{er} cycle. Alors que les mots-clés mentionnés par les enseignants du 1^{er} cycle font ressortir une vision plutôt scolaire de la poésie, rappelant essentiellement des notions à enseigner en poésie, les enseignants du 2^e cycle oscillent entre cette même vision scolaire, mais aussi une vision plus personnelle de la poésie qu'ils décrivent entre autres à l'aide des mots « liberté, émerveillement, voyage, fenêtre sur la vie... ».
- 15 L'analyse micro a ensuite permis d'identifier trois aspects de la poésie qui reviennent de façon marquée dans le discours des enseignants, peu importe les cycles/degrés bien que leurs justifications varient : la forme particulière des poèmes, le travail sur la langue qu'elle exige et l'espace d'expression de soi qu'elle offre. Alors que chez les enseignants du 1^{er} cycle, la forme – fixe – est décrite en fonction de sa distinction entre poèmes classiques et modernes, les enseignants de 5^e secondaire ajoutent que la poésie est un « genre éclaté » (Cécile), pouvant aussi bien être de la prose sans contrainte de forme que de la poésie classique qualifiée de plus « technique » (Cathy) et même « clichée » (Carla). Quant au travail sur la langue, la moitié des enseignants du 1^{er} cycle qui y font référence mentionnent surtout l'abondance des figures de style dans la poésie ou évoquent l'aspect esthétique de la poésie qu'ils associent à la « beauté » (Pascale). En revanche, chez au moins la moitié des enseignants du 2^e cycle, le travail sur la langue renvoie à la créativité, précisant que la poésie permet non seulement de « représenter des images » (Quentin, Tania), mais qu'elle offre également une « liberté dans l'écriture » (Quianna, Thérèse),

comparativement à d'autres genres textuels plus contraignants. Enfin, la poésie comme vecteur d'expression de soi est au cœur des propos des enseignants. Tous ceux du 1^{er} cycle disent qu'il s'agit d'une caractéristique centrale de la poésie qui, d'un côté, permet d'avoir « accès à l'intériorité » (Diane) d'un auteur et, d'un autre côté, que c'est une façon d'exprimer ses émotions (Pathy, Patricia) et ses opinions (Priscilla, Pascale). Au 2^e cycle, ce sont plus de la moitié des enseignants qui font référence à cet aspect, mais de façon plus complexifiée dans la mesure où, en plus de permettre l'expression des émotions, la poésie donne accès à « une autre vision du monde » (Quianna, Cécile), permet de comprendre un « contexte sociopolitique » (Cynthia), pousse à « réfléchir » sur soi et sur le monde (Thérèse) et autorise une certaine liberté dans le travail d'interprétation (Quianna, Tessa) ou d'inférences (Théo).

IV. 2 Finalités de l'enseignement de la poésie

- 16 Lorsque les enseignants ont été interrogés sur la pertinence d'enseigner la poésie, leurs conceptions didactiques se rejoignent autour d'au moins trois finalités : développer la culture des élèves, travailler la langue et encourager l'expression de soi. À ces finalités s'ajoutent un objectif incontournable pour eux : s'arrimer aux programmes et aux évaluations.
- 17 Les enseignants du 1^{er} cycle soulignent qu'il est important d'enseigner la poésie, car « c'est potentiellement le seul contact que les élèves auront avec la poésie » (Diane), ça leur permet de « faire des découvertes » (Patricia) et de se construire un bagage culturel (Pathy, Patricia). Ils sont donc d'avis que la poésie est un objet culturel que les élèves ne peuvent acquérir qu'à l'école et qui offre une entrée vers la culture seconde, soit une mise à distance de leur culture première (Dumont, 1968/2005). Au 2^e cycle, les enseignants ajoutent en outre que la poésie permet de sensibiliser les élèves à la culture francophone (Théo, Tessa) et québécoise (Quianna), mais aussi de valoriser la langue française (Quianna) et de s'ouvrir sur le monde (Tania, Quentin) afin de mieux « réfléchir à leur vision du monde » (Cynthia, Cathy), ce qui est susceptible d'entraîner un « accès à leur propre intériorité » (Cathy) et à développer une « culture de soi » (Cécile). Une progression se dégage alors, entre le début du secondaire qui permet aux élèves d'acquérir les connaissances et référents culturels de base afin d'ensuite pouvoir mieux réfléchir à leur propre rapport à la culture, à vivre un retour sur soi, à réfléchir à leur rapport au monde... par la poésie. Il faut dire que plus les élèves avancent dans leur scolarité, plus ils sont invités à prendre position sur divers enjeux sociaux, ce qui explique aussi cette progression.
- 18 La poésie permet également, selon les enseignants du 1^{er} cycle, de développer des compétences langagières, particulièrement l'analyse de textes littéraires (Pathy, Diane), l'expérience esthétique (Patricia, Priscilla) et le travail sur le lexique (Priscilla). Ce dernier aspect est à peine évoqué par les enseignants du 2^e cycle. En revanche, ces derniers sont très soucieux des évaluations que les élèves devront réussir une fois cégépiens⁶, dont une analyse littéraire à produire pour réussir le premier cours de littérature obligatoire. C'est dans cette visée de préparation aux analyses littéraires à réaliser au cégep que toutes les enseignantes de 5^e secondaire, ainsi que deux enseignantes de 4^e secondaire (Queenie, Quianna) justifient la pertinence d'enseigner la poésie à leurs élèves. Sinon, seuls les enseignants de 3^e secondaire (Thérèse, Tania) mentionnent leur souci des prescriptions officielles du secondaire, justifiant la pertinence d'enseigner la poésie en fonction de ce

qui est recommandé dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (MELS, 2009) et dans la *Progression des apprentissages* (MELS, 2011). Certains enseignants mentionnent toutefois qu'en raison du nombre élevé d'objets prescrits pour la classe de français, ils doivent restreindre le temps accordé à la poésie. Somme toute, le poids de l'évaluation et de la forme scolaire (Émery-Bruneau et Ronveaux, 2017) est manifestement incontournable dans les finalités d'enseignement de la poésie, comme de tout objet enseigné d'ailleurs. Enfin, dans une moindre mesure, pour la moitié des enseignants du 1^{er} cycle (Priscilla, David, Diane), la poésie permet aux élèves de s'exprimer (à travers des activités d'écriture créative) et quelques enseignants du 2^e cycle considèrent que la poésie permet aux élèves de « vivre des émotions » (Tessa, Queenie et Quianna), de se « développer personnellement », de « raconter leur vécu » (Tessa) et même de toucher à leur « sensibilité » (Quianna) et « intériorité » (Cathy), ce qui marque leurs conceptions d'une poésie qui permet un retour sur soi.

IV. 3 Genres textuels poétiques et auteurs/poètes présentés aux élèves

- 19 Les deux genres surtout privilégiés pour enseigner la poésie sont la chanson et le slam. Tous les enseignants du 2^e cycle travaillent des chansons en classe, genre plus près de la culture première des élèves selon eux. Quant au slam, tous les enseignants de la 4^e secondaire le travaillent avec leurs élèves, bien que dans tous les autres degrés, des enseignants disent aussi l'insérer dans leur planification. Deux slameurs reviennent d'ailleurs dans les corpus de quatre enseignants de 3^e et 4^e : le québécois David Goudreault et le français Grand Corps Malade. En outre, à ces deux genres plus présents dans les classes s'ajoutent les poèmes à formes fixes, surtout le haïku et le sonnet : ceux-ci sont mentionnés par des enseignants de tous les degrés, sauf la 3^e secondaire. Tous les autres genres mentionnés sont généralement sélectionnés par un ou deux enseignants : fable, poèmes ludiques, rondeau et poèmes engagés.
- 20 L'analyse des auteurs et poètes étudiés en classe permet de dégager une progression entre une place plus importante accordée aux auteurs et poètes québécois au 1^{er} cycle ainsi qu'au début du 2^e cycle, puis à des auteurs plus classiques, consacrés, et surtout d'origine française en 5^e secondaire. Au 1^{er} cycle, l'éclectisme des auteurs mentionnés par les enseignants ne permet pas de voir des similitudes marquantes dans les pratiques déclarées, sinon que la grande majorité sont québécois et plutôt contemporains ; très peu d'auteurs classiques sont convoqués en classe. En 3^e et 4^e années, à l'exception de Quentin qui est d'origine française, tous les enseignants mentionnent faire écouter plusieurs chansons de groupes musicaux ou d'auteurs québécois : les Cowboys Fringants (n=3), Richard Desjardins (n=3), les Colocs (n=2), Loco Locas (n=2), Gilles Vigneault (n=2). En revanche, aucun enseignants de 5^e secondaire n'a mentionné de chanteur – ni même d'auteurs – contemporains. Sinon, en plus de l'incontournable poète québécois Émile Nelligan (début XX^e siècle) enseigné par presque tous les enseignants, ce sont des poètes français du XIX^e siècle qui sont surtout travaillés au 2^e cycle : Baudelaire en tête (n=8), puis Rimbaud (n=6), Verlaine (n=3) et Hugo (n=2), ainsi que Ronsard (n=3), le seul poète du XVI^e siècle.

IV. 4 Savoirs enseignés dans les séquences ou séances de poésie

- 21 Alors que la majorité des enseignants du 1^{er} cycle cherchent à familiariser les élèves aux notions poétiques de base, dont les types de rimes (croisées, plates, etc.) et les règles de versification (pieds, vers, strophes), tous les enseignants du 2^e cycle disent enseigner systématiquement ces notions. S'ajoute à ces notions spécifiques à la poésie une notion qui n'est pas exclusive aux genres poétiques et qui est enseignée aux deux cycles : les figures de style. Au 1^{er} cycle et en dernière année du secondaire, les enseignants travaillent en outre les champs lexicaux et décrivent le contexte de production des textes (ex. : biographie de l'auteur, contexte sociohistorique) ; des notions spécifiques à des courants ou à l'histoire littéraire sont uniquement présentées en 5^e secondaire (Cécile, Cathy). Une deuxième particularité du 2^e cycle est la notion de point de vue (le « message » ou la « visée » du poème) qui est abordée par presque tous les enseignants qui exigent d'analyser ou d'interpréter les poèmes, notion aussi travaillée avec les textes d'opinion faisant l'objet d'une évaluation certificative nationale en dernière année. Par ailleurs, peu importe le cycle/degré, quelques enseignants organisent leur séquence autour des caractéristiques d'un genre, soit la fable (Pathy), le haïku (Patricia) et le slam (Diane, Quentin). Mais quelles pratiques langagières les enseignants articulent-ils aux corpus et à ces savoirs enseignés ?

IV. 5 Pratiques langagières privilégiées pour étudier la poésie

- 22 Au 1^{er} cycle, l'écriture créative est présente dans toutes les classes, mais la pratique traditionnelle *d'écrire à la manière de...* est celle qui demeure la plus populaire : fable de Lafontaine, sonnet de Ronsard et haïkus sont les genres que les enseignants demandent aux élèves de pasticher. De plus, deux enseignants demandent aux élèves d'écrire un poème d'amour. Plusieurs déclarent en outre mettre en place des ateliers d'écriture afin de favoriser l'écriture collaborative. Précisons qu'au moins une production écrite fait l'objet d'une évaluation sommative chez tous les sujets. En lecture, ce sont plutôt des échanges en grand groupe qui dominent : avec l'enseignant et les pairs, les élèves construisent leur compréhension des poèmes et les apprécient lors d'échanges de type questions/réponses/commentaires. Les enseignants s'attendent généralement à ce que les élèves commentent les poèmes en fonction des savoirs enseignés : la forme à décrire, les rimes et les figures de style à repérer et les thèmes à identifier. La moitié des enseignants du 1^{er} cycle travaillent aussi l'oral avec la poésie, en plaçant les élèves en posture d'écoute de textes slamés (Diane, Pathy) ou de lectures à haute voix de l'enseignante (Patricia). Seules deux enseignantes, qui ont des élèves de filières enrichies, disent travailler des notions de grammaire à l'aide de poèmes, soit le groupe du nom (Pathy) et la subordonnée relative (Diane).
- 23 Au 2^e cycle, à l'exception de l'enseignant qui fait écrire une appréciation critique, et de deux enseignantes qui ne travaillent pas l'écriture créative en classe, tous les autres font écrire un pastiche, donnent des tâches d'écriture créative « avec contrainte » ou demandent de (re)produire un genre, dont la chanson, le sonnet, le rondeau, le haïku et le slam. Par ailleurs, les quatre enseignants qui demandent aux élèves d'écrire un slam exigent qu'ils le performent oralement en classe. En lecture, la pratique la plus répandue est celle de l'analyse des poèmes afin d'en construire le sens et de l'interpréter ou d'illustrer les savoirs enseignés en poésie qui, souvent, font aussi l'objet d'un examen : il

peut par exemple s'agir d'analyser la forme et les figures de style (Tania), les images et messages dans un poème engagé (Quianna), d'identifier les jeux de mots et les référents culturels (Quentin) ou de comparer deux chansons (Tessa). Par ailleurs, une seule enseignante (Tessa) travaille des notions de lexique et de grammaire avec des poèmes, notamment les synonymes, le temps de verbes et les variétés de langue. Enfin, deux particularités s'observent chez les enseignants de la 5^e secondaire : 1) aucun ne travaille ni la grammaire ni l'oral avec la poésie, contrairement aux enseignants des autres degrés ; 2) la mise en réseau de textes est une pratique commune et vise à amener les élèves à faire une analyse comparative (Cynthia, Cécile et Cathy) en fonction des idées véhiculées dans les textes ou des contextes de production des poèmes.

V. Interprétation des résultats : de la prise en compte de la culture première des élèves à une vision traditionnelle de l'enseignement de la poésie

- 24 Bien que les savoirs enseignés demeurent relativement les mêmes, peu importe le cycle/ degré d'enseignement (type de rimes, règle de versification, figures de style, champs lexicaux, contexte de production des œuvres), les corpus pour les travailler semblent générer des tâches qui se complexifient au fil de la scolarité. Les enseignants se soucient de prendre en compte la culture première des élèves, travaillant des genres qui seraient plus accessibles aux jeunes et dont les référents culturels s'avèreraient plus près de ce qu'ils pourraient connaître. C'est du moins ce qui pourrait expliquer que la chanson et le slam sont les genres vers lesquels les enseignants se tournent le plus lorsqu'ils abordent la poésie ; plusieurs choisissent d'ailleurs d'entrer dans l'univers de la poésie par la chanson. Leur prise en compte de la culture première expliquerait aussi qu'au 1^{er} cycle et au début du 2^e cycle, ce sont essentiellement des auteurs québécois qui sont enseignés alors qu'en 5^e secondaire, ce ne sont que des poètes français canons du XIX^e siècle, les poètes contemporains étant absents des corpus poétiques. Quant aux poèmes à formes fixes, surtout le sonnet et le haïku, ils sont choisis par des enseignants, car ce sont, à notre avis, des genres pouvant être rassurants pour eux, car ils leur permettent d'illustrer les notions classiques de poésie et d'amener les élèves à les observer à partir d'exemples modèles, ce qui serait moins aisé avec de la prose ou de la poésie contemporaine dont les formes sont moins susceptibles d'être reproduites selon un modèle canonique fixe. Cela dit, ces choix sont accompagnés d'une pratique traditionnelle d'enseignement de la poésie : l'écriture d'imitation et de pastiche, très répandue dans les deux cycles.
- 25 Ces observations nous amènent à comprendre que les enseignants ont une vision généralement traditionnelle de la poésie et de son enseignement. Les notions de poésie (types de rimes, formes fixes, figures de style), toujours enseignées de façon magistrale selon les pratiques déclarées des participants, sont surtout utilisées comme des aspects à repérer dans les poèmes ou à insérer dans les pastiches ; il s'agit aussi de critères d'évaluation des productions écrites ou des examens de lecture. Les corpus les plus communs, à la fin du 2^e cycle, sont surtout constitués d'auteurs consacrés du XIX^e siècle et présents dans les manuels scolaires depuis des décennies. La forte présence des exercices d'écriture *à la manière de...* ou de reproduction d'un genre, pratiques d'écriture hypertextuelle issues d'approches traditionnelles de l'enseignement de la littérature (Le Goff 2006), nous amène à constater que l'écriture d'imitation domine toujours dans

l'enseignement de la poésie, ce que nous avons aussi observé dans les pratiques scripturales poétiques de futurs enseignants (Émery-Bruneau et Leclerc, 2018). Il en est de même pour les finalités d'enseignement de la poésie, lesquelles s'inscrivent en majorité dans des visées normative (construire un bagage culturel) et scolaire (préparer les élèves aux évaluations, respecter les prescriptions). Ajoutons à cet effet que le poids de la forme scolaire est plus marqué en contexte de transition, car les enseignants de la 5^e secondaire ont des visées de formation en vue de la suite du parcours scolaire de leurs élèves : développer leur culture au sens humaniste (Simard, 2004) et les former à l'analyse littéraire, un genre métatextuel proche de l'explication de texte issue de l'enseignement classique (Melançon, Moisan et Roy, 1988), lequel fait l'objet d'une évaluation certificative au cégep. Globalement, la lecture analytique semble en outre l'approche qui domine lorsque les élèves sont exposés à des poèmes ; la place du sujet lecteur apparaît encore peu affirmée dans les activités de lecture de poèmes, contrairement aux propositions de nombreux didacticiens qui défendent depuis 15 ans la lecture subjective (Rouxel et Langlade, 2004), particulièrement en poésie (Brillant-Rannou, 2010) dont la « matière-émotion » qui la compose induit une expérience poétique à vivre, puis à mettre à distance pour mieux la comprendre. Il en est de même de la place des poètes contemporains (par exemple, les Québécois Hélène Dorion, Jean-Paul Daoust, Natasha Kanapé Fontaine, ou le franco-ontarien Patrice Desbiens), absents des corpus de classe, contrairement aux quelques slameurs, chanteurs ou groupes musicaux de notre époque. Mais si la plupart des enseignants n'ajoutent pas de poésie contemporaine à leur programme, ce n'est probablement pas par désintérêt, mais peut-être plus parce qu'ils méconnaissent les écrits des poètes contemporains, étant donné le peu de pratiques poétiques personnelles qui fait partie de leur quotidien en dehors de leur tâche d'enseignant, comme l'ensemble des citoyens d'ailleurs pour qui la poésie est en périphérie de leurs pratiques culturelles : déjà en 1980, Gracq considérait que « le monde dans lequel nous vivons paraît être [celui du] dépérissement lent et continu de la poésie. » Comme le soulignait au reste l'une des deux enseignantes qui vit des pratiques poétiques personnelles nombreuses, la poésie ne peut s'apprendre qu'à l'école, car « c'est potentiellement le seul contact que les élèves auront avec la poésie » (Diane). Peu consommée ou valorisée en dehors de l'école, à l'exception de la chanson, demeurant surtout un objet scolaire bien que ne faisant pas l'objet d'une évaluation certificative au secondaire, la poésie occupe néanmoins une place dans les classes du secondaire, puisque la plupart des enseignants y consacrent chaque année une séquence didactique (ou un projet) dans leur planification annuelle.

- 26 Quant à la progression entre les cycles/degrés, elle se dégage clairement dans le plan didactique de leur rapport à la poésie. Car si les enseignants des 1^{er} et 2^e cycles ont reçu la même formation initiale, laquelle pourrait ne pas entraîner de distinction dans leurs conceptions didactiques, ce sont les élèves à qui ils s'adressent, ainsi que les programmes auxquels ils se réfèrent qui les forcent à ajuster les savoirs et tâches en fonction des capacités de leurs élèves. Le fait qu'une réelle progression s'observe dans le discours et les pratiques déclarées des enseignants nous amène à penser que, sur le plan didactique, l'hypothèse de l'archi-élève (Ronveaux, 2004) s'avère observable et effective : les enseignants planifient effectivement davantage en fonction d'un « élève type » défini par les programmes et contenus à enseigner, puis à évaluer, plutôt qu'en fonction de la pleine capacité des apprenants ou des transformations des pratiques sociales de références à travers l'histoire de la littérature et des objets qui leur sont liés. Cette façon de planifier l'enseignement de la poésie confirme que les élèves sont formés et, surtout, se développent en fonction de la forme scolaire dans laquelle ils se trouvent, sans forcément

s'approprier des objets et pratiques langagières, culturelles et sociales tels qu'elles existent et se vivent en dehors de l'école, et sans l'apprêt scolaire qui trahit leur essence. Car si l'école est une reprise consciente de la vie (Simard, 2004), alors pourquoi ne pas étudier la poésie telle qu'elle s'incarne dans les pratiques sociales et culturelles, non pas pour ensuite apprendre à reproduire ces façons de faire, mais bien pour réfléchir aux expériences que la poésie fait vivre chez les lecteurs, les scripteurs, les locuteurs, les spectateurs... et apprendre de ces expériences en réfléchissant aux effets qu'elles créent sur soi et sur le monde ?

VI. Conclusion

- 27 De ces résultats croisant les conceptions personnelles de la poésie aux pratiques déclarées d'enseignement et aux finalités didactiques des enseignants, au moins deux constats se dégagent : 1) les enseignants partagent une vision traditionnelle et classique de l'enseignement de la poésie, ce qui marque une rupture avec l'évolution de l'histoire de la poésie ainsi qu'avec la pratique sociale de l'expérience poétique que promeuvent les poètes (Bonnefoy 1998 ; Siméon, 2015), théoriciens de la littérature (Collot, 2005 ; Dufays, Lisse et Meurée, 2009) et même didacticiens (Martin et Martin, 1997 ; Brillant-Rannou, 2010) ; 2) le poids de la forme scolaire force les élèves à être formés dans une logique orientée en fonction de ce que la *disciplinarisation* (Thévenaz-Christen, 2008) peut avoir comme conséquence sur leur compréhension et appropriation de pratiques sociales ou culturelles, ainsi que des objets enseignés qui en découlent.
- 28 Procéder à l'analyse du rapport à la poésie des enseignants de français du secondaire à partir de leurs conceptions de la poésie et de leurs pratiques déclarées permet de mieux connaître les savoirs et genres enseignés, ainsi que les pratiques langagières travaillées dans les séquences ou séances de poésie. Ce type de recherche permet également de dégager les finalités qui guident les enseignements. En interrogeant et comparant le discours et les pratiques des enseignants de différents cycles/degrés, il est en outre possible d'identifier des pratiques communes et distinctes, puis de dégager une progression dans les enseignements. Autant de raisons qui justifient, une fois de plus, la pertinence et, surtout, la nécessité de réaliser des recherches descriptives à visée compréhensive/interprétative pour connaître ce que les enseignants font, ou non, avant de prescrire des pratiques pédagogiques dites « novatrices » ou avant de proposer des modèles pédagogiques et didactiques à valider avec les enseignants. Précisons néanmoins que la visée compréhensive/interprétative de telles recherches descriptives nécessitent d'expliquer des résultats en fonction d'une analyse des contextes historique, social et scolaire dans lesquels les données collectées s'inscrivent, ainsi que des nombreuses nuances qu'elle force à rappeler pour éclairer le portrait obtenu.
- 29 Les limites de cette contribution résident certes dans l'absence d'observations des pratiques effectives des enseignants. Or, il s'agit de la deuxième phase de ce chantier sur lequel nous travaillons en ce moment. Les enseignants interrogés ont pour la plupart accepté que nous observions/filmions leur séquence annuelle d'enseignement de la poésie. Nous utilisons le synopsis (Schneuwly et Dolz, 2009 ; Émery-Bruneau, 2016) pour analyser les pratiques effectives afin de cerner les objets réellement enseignés en poésie, les pratiques langagières travaillées, les tâches et consignes données aux élèves, les dispositifs didactiques et matériel utilisé, les genres d'activités scolaires (Aeby-Daghé, 2014), les interactions sur l'objet enseigné et l'utilisation du métalangage pour parler de

l'objet, soit autant de dimensions observables dans les séquences d'enseignement de la poésie et qui permettent la comparaison entre les cycles/degrés afin d'étudier la progression dans les enseignements. Analyser les pratiques de classes est complémentaire et incontournable pour obtenir un portrait précis du rapport à la poésie des enseignants et pour mieux en comprendre les effets sur les élèves.

BIBLIOGRAPHIE

- Aeby-Daghé, (S.), (2014), *Candide, La fée carabine et les autres, vers un modèle didactique de la lecture littéraire*. Bruxelles : Peter Lang.
- Bardin, (L.), (1993), *L'analyse de contenu*, Paris : PUF.
- Blaser, (C.) (2009), « Le synopsis : un outil méthodologique pour comprendre la pratique enseignante », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12 (1), pp. 117-129.
- Bonnefoy, (Y.), (1998), « Remarques sur l'enseignement de la poésie au lycée ». In Morin, E. et Bonnefoy, Y. *Articuler les savoirs. L'enseignement de la poésie*, Paris : CNDP, pp. 106-119.
- Brillant-Rannou, (N.), (2010), *Le lecteur et son poème. Lire en Poésie : expérience littéraire et enjeux pour l'enseignement du français en lycée*. (Thèse de doctorat, Université Rennes 2).
- Brillant-Rannou, (N.), (2016), « Le recueil à quatre mains et la lecture dialoguée dans les marges : conception et expérimentation de deux dispositifs de lecture subjective de poésie », In Brillant-Rannou, N. Boutevin, (C.) et Brunel, (M.) *Être et devenir lecteur(s) de poèmes. De la poésie patrimoniale au numérique*. Namur : PUN, pp. 87-109.
- Chartrand, (S.-G.), Émery-Bruneau (J.) et Sénéchal (K.), (2015), *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*, Québec : Didactica, c.é.f.
- Chervel, (A.), (2006), *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Paris : Retz.
- Collot, (M.), (2005), *La poésie moderne et la structure d'horizon*. Paris : PUF.
- Dufays, (J.-L.), Lisse, (M.) et Meurée, (C.), (2009), *Théorie de la littérature : une introduction*, Louvain-La-Neuve : Academia-Bruylant.
- Dumont, (F.), (1968/2005), *Le lieu de l'homme. La culture comme distance et mémoire*, Montréal : Biblio québécoise.
- Duval, (I.) « La poésie et l'enseignement du français », *Québec français*. n°135, pp.42-45, 2004.
- Duval, (I.) et Turcotte, (M.), (2007), « Dynamiser l'enseignement de la poésie contemporaine », *Québec français*, n° 147, pp. 62-64.
- Émery-Bruneau, (J.), (2010), *Le rapport à la lecture littéraire. Des pratiques et des conceptions de sujets-lecteurs en formation à l'enseignement du français à des intentions didactiques* (Thèse de doctorat, Université Laval).
- Émery-Bruneau, J., (2014), « La littérature au secondaire québécois : conceptions d'enseignants et pratiques déclarées en classe de français », *Revue de linguistique et de didactique des langues*, n°49, pp. 71-91.

Émery-Bruneau, (J.), (2016), « Comprendre l'action didactique par l'analyse des objets enseignés : l'exemple de deux séquences d'enseignement de la littérature au secondaire », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, n°18, vol.2, pp. 115-137.

Émery-Bruneau, (J.) et Brunel, (M.), (2017), « Poésie oralisée et performée : quel objet, quels savoirs, quels enseignements ? », *Repères*, n°54, pp.189-206.

Émery-Bruneau, (J.) et Leclerc, (C. S.), (2018), « Expériences poétiques d'étudiants en formation initiale en enseignement du français au secondaire québécois », *Langage et Littérature*, n°20, vol.2, pp. 19-38.

Émery-Bruneau, (J.) et Ronveaux, (C.), (2017), « Comprendre la progression en lecture par la forme scolaire : une comparaison Québec-Suisse romande », In Brunel, M., Émery-Bruneau, J., Dufays, J.-L. et alli, *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité*. Namur : Cedocef. PUN, pp.19-50.

Falardeau, (É.) et Simard, (D.), (2011), *La culture dans la classe de français : témoignages d'enseignants*. Québec : PUL.

Favriaud, (M.) et Vinsonneau, (M.), (2010), « Ce que les élèves au cycle 2 vivent et pensent avec la poésie intéresse-t-il la poétique autant que la didactique? », *Le français aujourd'hui*, n°169, vol. 2, pp. 49-61.

Gracq, (J.), (1980), *En lisant, en écrivant*, Paris : José Corti.

Jakobson, (R.), (1977), *Huit questions de poétique*. Paris : Seuil.

Larraburu Bédouret, (S.), (2010), « De la poésie aux poèmes : quel questionnement du poétique dans le secondaire ? », *Le français d'aujourd'hui*, n°169, vol.2, pp. 31-38.

Le Goff, (F.), (2006), *Écriture d'invention, réécriture et enseignement de la littérature*. (Thèse de doctorat, Université de Lorraine).

Marcotte, (G.), (2005), « Professeur de poésie ? », *Études françaises*, n°41, vol.3, pp. 21-30.

Martin, (M.-C.) et Martin, (S.), (1997), *Les poésies, l'école*. Paris : PUF.

MEQ, (Ministère de l'Éducation du Québec), (2005), *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*, Québec : Gouvernement du Québec.

MELS, (Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport du Québec), (2009), *Programme de français, langue d'enseignement, du deuxième cycle du secondaire*, Québec : Gouvernement du Québec.

MELS, (2011), *Progression des apprentissages en français, langue d'enseignement*, Québec : Gouvernement du Québec.

Melançon, (J.), Moisan, (C.) et Roy, (M.), (1988), *Le discours d'une didactique. La formation littéraire dans l'enseignement classique au Québec (1852-1967)*, Québec : Nuit blanche éditeur.

Patton, (M. Q.), (1990), *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Newbury Park : Sage.

Ronveaux, (C.), (2004), « L'archi-élève lecteur en progression entre tâche, activité et performance de lecture », In Daunay, B. et Dufays, J.-L. (dir.). *Didactique du français : du côté des élèves. Comprendre les discours et les pratiques des apprenants*. Bruxelles : De Boeck.

Rouxel, (A.) et Langlade, (G.) (dir.), (2004), *Le Sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes : PUR.

Schneuwly, B. et Dolz, J., (2009), *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*, Rennes : PUR.

- Simard, (C.), (1997), *Éléments de didactique du français langue première*, Montréal : ERPI.
- Simard, (D.), (2004), *Éducation et herméneutique : contribution à une pédagogie de la culture*. Québec : PUL.
- Siméon (J.-P.), (2015), *La poésie sauvera le monde*. Paris : Le Passeur.
- Thévenaz-Christen, (T.), (2008), « Au cœur de la forme scolaire, la discipline. L'exemple du français parlé », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, n°30, vol.2, pp.299-324.

NOTES

1. La sédimentation désigne des phénomènes d'accumulation de pratiques enseignantes provenant de diverses strates historiques (Schneuwly et Dolz, 2009).
2. Seuls les genres sont prescrits ; aucun corpus, œuvre ou auteur n'est imposé dans toute la scolarité obligatoire.
3. Nous remercions le CRSH pour la subvention octroyée (2016-2019) afin de la réaliser. Nous tenons aussi à remercier Camille S. Leclerc et Amilie Lafrance pour leur contribution à l'analyse des données.
4. Un prénom fictif commençant par la lettre du degré scolaire dans lequel ils enseignent a été donné aux enseignants, cela pour conserver leur anonymat et alléger le texte (ex. : Quentin = quatrième).
5. Les résultats des séquences d'enseignement filmées ne sont toutefois pas diffusés dans cet article-ci.
6. Le cégep est l'ordre d'enseignement postsecondaire, équivalent du lycée en France, composé de deux filières : technique (programmes spécialisés de trois ans) et préuniversitaire (programmes généraux de deux ans). Peu importe le programme et la filière, les cégépiens doivent obligatoirement suivre et réussir quatre cours de langue et littérature.

RÉSUMÉS

Cette recherche vise à mieux connaître les conceptions de la poésie des enseignant-e-s de français du secondaire québécois pour comprendre les finalités d'enseignement qu'ils y associent, ainsi que les objets, corpus et tâches qu'ils privilégient lorsqu'ils mettent en place des séquences ou des séances de poésie. Nous avons aussi analysé la progression au fil des cinq années d'enseignements de cet objet. Il s'avère que les enseignants prennent en compte la culture première des élèves, malgré le fait qu'ils partagent une vision traditionnelle et scolaire de la poésie, surtout à la fin de la scolarité obligatoire. Alors que la poésie n'a cessé d'évoluer au cours de l'histoire de la littérature, sa didactisation semble s'être peu adaptée aux transformations des genres poétiques.

This research aims to achieve a better understanding of how teachers of French in Quebec secondary schools conceive poetry and the teaching purposes they associate with this conception, as well as the objects, corpus, and tasks they privilege when they set up poetry lessons. We analyzed the progression of teaching poetry over five years. It appears that teachers

take into account — especially at the end of compulsory schooling — the first culture of the students, despite sharing a traditional and academic vision of poetry. While poetry has continued to evolve over the course of literary history, the way it is being taught has not adapted well to transformations of poetic genres.

INDEX

Mots-clés : poésie, enseignement de la poésie, didactique, progression, forme scolaire

Keywords : poetry, teaching poetry, didactic, progression, scholar form

AUTEUR

JUDITH ÉMERY-BRUNEAU

Professeure, Université du Québec en Outaouais